

Oldimar Cardoso¹

Cultura histórica e responsabilização científica

A reflexão contida neste texto foi realizada numa pesquisa pós-doutoral sobre revistas de divulgação científica/ciência popular especializadas em História e publicadas no período 2004-2008 no Brasil (*Revista de História da Biblioteca Nacional* e *Aventuras na História*), na Alemanha (*Damals* e *P.M. History*), na França (*L'Histoire* e *Historia*), na Argentina (*Todo es Historia*) e no México (*Arqueología Mexicana*). O objetivo central desta pesquisa, que ainda está em andamento, é definir quais funções sociais da História se expressam neste tipo específico de revista. A hipótese que orienta esta pesquisa é a de que essas revistas, a despeito de seu reduzido prestígio diante dos historiadores, são uma fonte de informação significativa para um grande público e exercem diversas funções sociais que substituem, complementam ou conflitam com outros suportes de cultura histórica mais oficiais, como livros universitários ou didáticos e museus.

Como exercício que antecede a análise das funções sociais da História nessas revistas, este texto visa definir o que exatamente significa “divulgação científica”, partindo da premissa de que o interesse científico público difere do interesse privado dos cientistas e de que esses dois interesses estão articulados à concepção de “divulgação científica”.

As revistas de ciência popular, representadas nesta pesquisa por *Aventuras na História*, *P.M. History*, *Historia* e *Todo es Historia*, são caracterizadas especialmente pela presença de um editor jornalista, pela ausência de *peer-review*, pela publicação de textos de muitos colaboradores não-historiadores e pela utilização sistemática de imagens como mera ilustração, sem que seu conteúdo seja discutido ou explorado no texto da revista.

As revistas de divulgação científica, representadas nesta pesquisa pela *Revista de História da Biblioteca Nacional* e por *L'Histoire*, *Damals* e *Arqueología Mexicana*, são caracterizadas especialmente pela presença de um editor historiador, pela existência de *peer-review* – ainda que diferenciado do *peer-review* típico das revistas científicas –, pela publicação de textos de historiado-

¹ Universidade de São Paulo (FAPESP); Bolsista do Programa Thyssen-Humboldt na Universidade de Augsburg.

res e pela utilização sistemática de imagens como fontes históricas, cujo conteúdo é discutido ou explorado no texto da revista.

O termo “ciência popular” expressa regularmente com clareza o que são as revistas desse tipo, mas existe uma imprecisão muito grande a respeito do que se deseja definir exatamente com a expressão “divulgação científica”. Essa imprecisão é complicada pelo fato de “divulgação científica” não ser sequer um termo unânime, convivendo com “difusão científica”, “disseminação científica”, “vulgarização científica” e “mediação científica”. Não é possível identificar diferenças claras no uso desses termos no meio científico, sendo possível afirmar que eles, apesar de possuírem significados diferentes, são utilizados como sinônimos pelos cientistas. Esses sinônimos teriam em comum apenas o fato de expressar uma relação entre os cientistas e a sociedade, sem definir qual relação exatamente seria essa. Essa indefinição indica que pelo menos parte dos cientistas não percebe as distintas relações que podem existir entre ciência e sociedade ou não está interessada em discuti-las.

Como todas as expressões citadas no parágrafo anterior são utilizadas indistintamente, tentar estabelecer diferenças entre elas é um exercício meramente lexical, sem relação com o conteúdo concreto de cada expressão. Porém, esse exercício é útil para compreender alguns dos possíveis significados atribuídos pelos cientistas que utilizam essas expressões.

As expressões “divulgação científica” e “difusão científica” sugerem a concepção mais recorrente de relação entre cientistas e sociedade: os cientistas apenas informam os leigos. Segundo o que essa expressão parece sugerir, os cientistas, detentores de um conhecimento específico e indisponível a outros membros da mesma sociedade, precisam garantir que pelo menos parte desse conhecimento ultrapasse a barreira que separa uns de outros. Nessas duas expressões está clara a idéia de que a comunicação se dá apenas no sentido que vai dos cientistas para a sociedade, sem que haja qualquer *feedback* ou outro tipo de comunicação no sentido contrário. Também não está claro nessa concepção por que haveria a necessidade de comunicação entre cientistas e sociedade, o que dá a ela um aspecto quase naturalizado.

Já a expressão “disseminação científica” acrescenta um sentido às duas expressões anteriores. Ela mantém a idéia de comunicação de mão-única de cientistas para sociedade, mas inclui um porquê ao processo, que seria a necessidade de esclarecer os leigos. Essa expressão contém a idéia de lançar pequenas sementes num campo de ignorância, visando obter alguns leigos mais esclarecidos, mesmo sabendo que não será possível esclarecer a todos. Nesta expressão a ciência é vista como sinônimo de esclarecimento (o que não é obrigatoriamente verdadeiro em todos os contextos), mas continua em aberto por que exatamente seria necessário esclarecer os leigos.

A expressão “vulgarização científica”, ainda que não se diferencie das duas primeiras, acentua uma característica do processo de comunicação entre cientistas e sociedade, a necessidade de “traduções (muitas vezes consideradas duvidosas) da pesquisa científica para o público leigo” (Paul 2004: 32). O foco nessa expressão não está no fim, como na expressão anterior, mas no meio utilizado e, subrepticamente, nas mazelas desse meio. Está subentendida nessa expressão a idéia de que é inevitável a existência de ruídos no processo de comunicação de mão-única entre cientistas e sociedade.

A expressão “mediação científica” sugere que a comunicação entre cientistas e sociedade pode ser conflituosa e não obrigatoriamente de mão-única. Apesar disso, ela é utilizada sistematicamente como sinônimo de todas as expressões anteriores, sem que seus utilizadores atentem para os sentidos que a palavra mediação sugeriria.

O sentido que todas as expressões relativas à “divulgação científica” ignoram é sua manifestação como instância pública/política de discussão da ciência. A discussão propriamente científica da ciência (realizada entre pares cientistas) e a discussão epistemológica da ciência (realizada entre filósofos especialistas nesse campo) compõem dois aspectos fundamentais da discussão científica que não esgotam as discussões socialmente necessárias a respeito da ciência. Uma terceira forma necessária de discussão da ciência, entre cidadãos, tangencia o que vem sendo chamado até hoje de “divulgação científica”. Essa instância política ou pública de discussão da ciência teria como funções prestar contas aos contribuintes acerca do dinheiro público investido na produção científica, angariar apoio político para ampliações e alterações necessárias na destinação desses recursos e constituir um espectro de respeitabilidade dos cientistas no mundo público. Mas ao assumir que um dos papéis da divulgação científica é constituir esse espaço político de discussão da ciência, ela perde o seu caráter de mera divulgação e de via de comunicação de mão-única entre cientistas e sociedade. Fazer “divulgação científica” deixa de ser apenas saber explicar ciência numa linguagem acessível ao público leigo, para tornar-se saber utilizar essa capacidade comunicativa como apenas o ponto de partida para a condução de uma discussão pública a respeito da ciência, cujas funções essenciais seriam prestar contas, obter apoio político e respeitabilidade.

Entendida dessa maneira mais ampla, a “divulgação científica” seria responsável por uma quarta função, que as instâncias científicas e epistemológicas fracassam sistematicamente em realizar: o banimento da autoridade moral do âmbito da ciência. Ainda que a ciência tenha sido criada num contexto propício ao combate da autoridade moral, sua institucionalização posterior trouxe para dentro da ciência aquilo que ela foi criada para desqualificar. Se a ciência é o espaço de apresentação de evidências em detrimento de meras opiniões moralmente constituídas, seria de se esperar que a realidade sempre sobrepu-

jasse a opinião pura e simples do especialista, mas nem sempre é isso que ocorre. A “divulgação científica” seria então um espaço privilegiado para o combate à autoridade moral por ser o espaço em que o cientista é obrigado a se expressar para um público que não compactua com seus interesses institucionais. Numa comunicação científica há sempre o risco de que julgamentos morais sejam entendidos como evidências por pares interessados na legitimação desses mesmos julgamentos. Nesse caso, o interesse privado dos cientistas se sobrepõe ao interesse científico público e condena a ciência ao fracasso. A comunicação de divulgação científica é dirigida a um público que não compactua com esses interesses privados e, por isso, não está predisposto a aceitar *fashionable nonsense* (conclusões da moda científica em voga) como se fosse evidência de algo (cf. Sokal/Bricmont 1998). A divulgação científica constitui-se assim num espaço de combate às modas científicas por obrigar o cientista a escrever para um público que não tem qualquer interesse em legitimar essas modas. O fato de o público não estar diretamente implicado naquilo que se escreve permite um distanciamento que não existiria na comunicação científica e que funciona, em última instância, como uma prova de fogo ao cientista: não basta convencer seus pares, mas também os leigos, de que as evidências apresentadas são, de fato, evidências.

A comunicação de divulgação científica ainda pode ter a quinta função de ampliar os constrangimentos dos cientistas diante de conclusões desejáveis, mais fáceis de serem comunicadas a pares do que a leigos. Por exemplo, se uma historiadora feminista concluiu que as mulheres do século XVI eram menos submissas do que se pensava até então, é compreensível que seus pares não cobrem grandes evidências para balizar essa afirmação, já que ela é uma conclusão desejável (por razões ideológicas) para esses mesmos pares. Já um leigo, sem qualquer interesse em comum com o cientista (por exemplo, por não ser mulher ou por não ser feminista), tende a ser mais rigoroso do que seus pares para aceitar essa afirmação. Isso que demonstra que, neste caso, uma comunicação de divulgação científica exigiria do cientista mais rigor do que uma de comunicação científica. E rigor aqui nada tem a ver com linguagem mais ou menos acessível, mas com o nível de balizamento das evidências. É possível que um texto de divulgação científica seja infinitamente mais rigoroso do que um texto científico, ainda que o primeiro esteja escrito numa linguagem clara e, o segundo, numa linguagem acadêmica empolada. Ser um texto acadêmico não é qualquer garantia de rigor e ser um texto de divulgação científica não indica falta dele. Pelo contrário, a linguagem acadêmica repleta de jargões “científicos” pode servir como uma forma de disfarçar a ausência de rigor de um cientista predisposto a conclusões desejáveis, a reivindicar autoridade moral ou a reproduzir uma moda científica em voga. A clareza da divulgação científica desnuda tentativas de vender construções obscurantistas como rigor científico. *Aufklärung ist Klarstellung*.

Essa ampliação do espectro da divulgação científica aqui proposta extrapola os limites da expressão “divulgação científica” e exige uma nova nomenclatura que dê conta desses sentidos. É por isso que o título deste texto propõe a substituição do termo “divulgação” e a criação da expressão “responsabilização científica”. O termo “responsabilização” é uma referência direta à idéia de *accountability* recorrente nas discussões políticas, jurídicas e organizacionais (Cavill/Sohail 2007; Claibourn/Martin 2007; Fox 2007; Grant/Keohane 2005; Rubenstein 2007). Ele se expressa como “responsabilização”, e não como “responsabilidade”, porque não emana da boa vontade dos cientistas, mas de uma exigência social que precisa ser imposta a eles. Os cientistas não precisam ser “responsáveis”, mas “responsabilizados” por suas práticas, como qualquer outro profissional que trabalhe com orçamentos e interesses públicos, mas tenha interesses privados distintos desses. Ainda que a “divulgação científica” tenha sido exercida historicamente apenas pelos cientistas, seria desejável que nós não tivéssemos controle total sobre a “responsabilização científica”. Talvez a ciência seja importante demais para ser confiada exclusivamente aos cientistas.

Uma instância pública para a discussão científica

Definida como a instância pública da discussão científica, complementar à discussão entre pares e à epistemologia, a responsabilização científica reconfigura a principal atribuição da divulgação científica (a comunicação entre leigos e cientistas) com um sentido mais amplo do que o anterior. Essa comunicação passa a ser de mão-dupla e, além de exercer as típicas funções estritamente comunicativas (prestar contas, obter apoio político e respeitabilidade), inclui outras não meramente comunicativas (combate da autoridade moral, das conclusões desejáveis e do *fashionable nonsense*).

Um dos problemas que a responsabilização científica permite enfocar são os vínculos entre pesquisa e descoberta. Apesar de ser esperado que toda pesquisa leve a uma descoberta, na comunicação científica nem sempre fica claro que descoberta foi essa, seja pelo emprego exacerbado de jargões científicos que obscurecem essa questão, seja pela permissividade dos pares leitores cujos interesses privados implicam a aceitação de um discurso tautológico no lugar de uma descoberta. A clareza do texto de divulgação é um espaço singular para definição do que exatamente foi descoberto pela pesquisa, sem grandes espaços para criar subterfúgios a essa questão.

Um exemplo de substituição de descoberta científica por tautologia pode ser observado em uma vertente de pesquisas sobre livros didáticos realizada no Brasil dos anos 1970 e 1980. O precursor dessa vertente é o livro *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*, publicado em 1979 com

base numa monografia acadêmica defendida no ano anterior por Maria Nosella na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O Brasil vivia uma ditadura típica dos países latino-americanos da guerra fria e a universidade católica, por mais contraditório que isso possa parecer, abrigava então muitos dos professores marxistas impedidos de trabalhar nas universidades estatais controladas pela ditadura. Esse contexto criará um marxismo brasileiro caricato que influencia significativamente diversas áreas das ciências humanas no país até hoje. A tese central do livro *As belas mentiras*, reproduzida na década seguinte a ele em dezenas de monografias brasileiras, é a de que os livros didáticos escritos no Brasil reproduzem a ideologia capitalista. Citações marxistas e trechos de livros didáticos são costurados nessas monografias para concluir que os livros didáticos produzidos no Brasil, um país capitalista, são... capitalistas. Num contexto em que a atividade científica era confundida com essa tautologia, que pode ser compreendida como uma espécie de resistência à ditadura, a discussão entre pares demonstrou-se insuficiente para desmontar a pobreza desse raciocínio. Além da tautologia em si, esse caso é um exemplo de irresponsabilidade científica. Ao concluir que os livros didáticos são reprodutores da ideologia capitalista, esses pesquisadores marxistas se recusaram a interferir no processo de produção desses livros, na contramão do interesse público mais básico de que pesquisadores de livros didáticos ajudam a aprimorar livros didáticos. Em vez disso, esses pesquisadores passaram a pregar o fim dos livros didáticos e dedicaram mais de uma década a concluir sistematicamente a tautologia descrita, gastando para isso dinheiro público que deveria ser empregado no aprimoramento desses livros. Mas os livros didáticos brasileiros obviamente não deixaram de existir por causa disso. Muitas universidades brasileiras tratam ainda hoje essa tautologia como descoberta científica, criando um *fashionable nonsense* que adquire ares de normalidade no meio acadêmico. Na década de 1990, essa tautologia se expandiu das análises de livros didáticos para as análises de programas estatais de formação continuada de professores. Tais programas passaram a ser denunciados pelos seguidores dessa vertente como “neoliberais”. Afirmar que um programa é neoliberal é o mesmo que afirmar que ele é liberal, que é o mesmo que afirmar que ele é capitalista. Configura-se então a mesma tautologia: os pesquisadores acreditam ter descoberto que a formação de professores no Brasil, um país capitalista, tem características capitalistas. Se no contexto da ditadura era difícil a todos reconhecer esse discurso como tautológico, hoje qualquer mortal é capaz de fazê-lo, com exceção dos acadêmicos que vivem imersos num contexto em que essa tautologia tornou-se normal. Este é um exemplo de tautologia que perdura trancada no interior da universidade, mas que seria facilmente desmontada se submetida à discussão pública sobre o que fazem os cientistas, aqui chamada de responsabilização científica.

A responsabilização científica também pode adquirir a função de auxiliar o pesquisador a ampliar a consciência sobre seu objeto. Um pesquisador que comunica o que faz para leigos não beneficia apenas essas pessoas, mas o interesse científico público. Esse tipo de comunicação obriga o pesquisador a pensar no que faz e por que faz de uma forma muito sistemática. É fácil pensar em justificativas plausíveis na ótica dos interesses privados de seus pares. Já justificativas que convençam leigos precisam ser muito mais sofisticadas e exigem um nível apurado de reflexão do pesquisador. Num contexto acadêmico extremamente hierarquizado, no qual pesquisadores iniciantes assumem apenas partes isoladas do trabalho dos seus superiores, é comum encontrar aqueles que não sabem exatamente por que fazem aquilo que fazem. Teorias, métodos e objetos são muitas vezes selecionados apenas por estarem na moda, por serem indicação do orientador ou por serem os únicos com os quais o orientador trabalha. Um pesquisador que se sujeita a uma dessas situações normalmente encontra dificuldade para explicar a si mesmo por que realiza a sua pesquisa. O grande problema para o interesse científico público é que pesquisadores subservientes e com um baixo nível de reflexão sobre aquilo que fazem podem ser mais propícios a ascender na carreira acadêmica, já que uma carreira focada no objeto e na descoberta demanda muito mais tempo do que uma carreira focada na mera obtenção dos títulos. Um pesquisador formado numa lógica não-reflexiva será tendencialmente na maturidade um pesquisador não-reflexivo, que por isso promoverá discípulos não-reflexivos, criando um ciclo nocivo ao interesse científico público. O hábito de comunicar a razão de ser de uma pesquisa ao público leigo tem consequências muito mais profundas sobre o interesse científico público do que apenas tornar os leigos mais informados. Na ótica do interesse científico público, o nível de reflexão que a justificativa aos leigos demanda do cientista traz mais benefícios à sua formação do que aos leigos. Essa é uma diferença fundamental da responsabilização científica em relação à divulgação científica. Um mesmo fato, a comunicação aos leigos, perde o sentido de algo que beneficia apenas a eles para ser algo que traz mais benefícios aos próprios cientistas, em nome do interesse científico público.

Ao combater a tautologia e ampliar a consciência dos pesquisadores sobre seu objeto, a responsabilização científica permite enfrentar um terceiro problema da ciência, que é a transformação dos cânones de pesquisa. Quando a discussão desses cânones fica restrita à universidade, é comum que eles sejam submetidos aos interesses privados dos cientistas, que normalmente os sustentam por mais tempo do que desejaria o interesse científico público. Um cientista que se estabelece rigidamente sob um determinado cânone fica vulnerável a descobertas que demonstram as fragilidades desse mesmo cânone. Esse cientista pode então agir politicamente para boicotar essas pesquisas, dando

pareceres desfavoráveis ao financiamento delas, à publicação de artigos científicos sobre elas e à contratação dos pesquisadores que as realizam. Contrariando o interesse científico público, o cânone nesse caso não dura o tempo que o desenvolvimento da pesquisa científica demoraria para destituí-lo, mas o tempo da carreira do pesquisador que depende desse cânone. A morte ou aposentadoria desse pesquisador seria então sua maior contribuição à ciência, já que ele deixaria de emperrar a necessária substituição do cânone. A discussão pública dos cânones de pesquisa, a ser promovida pela responsabilização científica, contribuiria à renovação sistemática desses cânones e dificultaria sua manutenção *après la lettre* apenas para servir aos interesses privados dos cientistas.

Mais do que contribuir com a renovação dos cânones de pesquisa, a responsabilização científica poderia influenciar a dinâmica institucional da ciência. Fazer pesquisa envolve concretizar institucionalmente os cânones em departamentos, institutos, faculdades, laboratórios, bibliotecas e centros de pesquisa. Muito investimento de dinheiro público é feito na criação dessas instituições, cujo prazo de existência deveria ser definido pela sua resposta ao interesse científico público. Mas enquanto essa discussão está limitada à universidade e aos interesses privados dos pesquisadores, a existência e o volume de financiamento das instituições científicas depende apenas da habilidade política de seus gestores. Isso permite que o fechamento ou redução de recursos de uma determinada instituição cuja pesquisa contemplaria o interesse científico público conviva com o financiamento de instituições dispensáveis.

Um exemplo concreto de instituição científica obsoleta que subsiste em detrimento do interesse científico público são os cursos de licenciatura brasileiros. Esses cursos, compostos por apenas seis disciplinas de graduação que somam 360 horas, supostamente transformam um bacharel em qualquer área científica (História, Biologia, Física etc.) num professor dessa disciplina na escola básica. Esse tipo de organização curricular está pautada naquilo que André Chervel chama de “pedagogia lubrificante” e só poderia sobreviver institucionalmente caso essa concepção ainda se sustentasse teoricamente (Chervel 1990: 182). Segundo essa concepção, criticada por Chervel, as disciplinas escolares seriam resultado da adaptação das disciplinas científicas à escola e a pedagogia seria utilizada como lubrificante para transformar disciplinas científicas em escolares. Sabemos há algumas décadas que isso não ocorre assim. Os saberes escolares foram criados “pela própria escola, na escola e para a escola” (Chervel 1990: 181); eles não são saberes eruditos lubrificados. Portanto, um professor não se forma com aulas de Didática Geral ou de Psicologia da Educação superpostas a seu conhecimento científico sobre a disciplina em que se formou na universidade. Submetidos a essa licenciatura, os estudantes de graduação brasileiros aprendem a ser professores apesar dela, e não graças a ela. Por que a universidade brasileira impõe esse processo equivocado de

formação a seus estudantes, se já sabemos que não é assim que se forma um professor? A resposta a essa pergunta explicita a contradição entre o interesse científico público e o interesse privado dos docentes que controlam as universidades brasileiras. Caso a discussão sobre o processo de reformulação dos cursos de licenciatura fosse pública, ela poderia implicar uma reformulação completa desses cursos para atender ao conhecimento científico atual sobre como se forma um professor. O interesse público sobre os cursos de licenciatura é garantir que eles formem os melhores professores possíveis, ainda que isso implique dispensar os docentes de Didática Geral e de Psicologia da Educação e eliminar essas disciplinas do currículo. O interesse privado dos docentes de Didática Geral e de Psicologia da Educação é garantir seus empregos. A licenciatura brasileira não se transforma substancialmente há décadas, mesmo sendo ineficiente no cumprimento de sua função, porque as discussões sobre sua transformação estão encerradas na universidade. Essas discussões são monopolizadas pelos docentes que perderiam seus empregos caso o conhecimento científico que se tem hoje sobre formação de professores fosse aplicado à reformulação institucional da universidade. Empreender um processo de responsabilização científica, neste caso, forçaria uma instituição científica a funcionar nos moldes das descobertas científicas de sua área. Este é um exemplo de como os interesses privados dos cientistas podem funcionar como um freio à própria ciência e de como a inclusão dos leigos no debate científico pode ser mais benéfica à ciência do que o monopólio desta pelos cientistas.

Um último possível efeito da responsabilização científica sobre as práticas dos cientistas está relacionado à relevância da pesquisa científica diante do saber socialmente acumulado sobre o mesmo tema, o que inclui o saber não-científico. Esse efeito é bastante limitado e talvez restrito a algumas áreas das ciências humanas, como as pesquisas sociológicas, psicológicas e pedagógicas. No caso das pesquisas sociológicas, especialmente das pesquisas de gabinete sobre setores desprivilegiados da sociedade, realizadas por cientistas sem o menor contato com seus sujeitos, não é raro que suas conclusões sejam bastante perspicazes do seu próprio ponto de vista, mas excessivamente simplórias quando cotejadas àquilo que os próprios sujeitos pesquisados (ou outros setores da sociedade) já sabem sobre eles. Caso essas pesquisas fossem responsabilizadas publicamente, seus autores poderiam ouvir dos sujeitos ou de outros leigos que seria desnecessário gastar todo o dinheiro público envolvido na pesquisa para chegar àquelas conclusões. Isso ocorre porque as hipóteses sobre os sujeitos são formuladas com base na ignorância, na distância e nos preconceitos do pesquisador sobre eles. O conhecimento que o pesquisador produz então representa um avanço em relação à sua ignorância, mas não um avanço em relação ao saber socialmente acumulado (o que inclui o saber dos próprios sujeitos e o saber não-científico de outros setores da sociedade) a res-

peito do tema. Um exemplo concreto disso pode ser uma pesquisa sociológica sobre a gravidez na adolescência entre garotas das classes populares que conclua que elas não engravidam por falta de informação a respeito do funcionamento do seu sistema reprodutor. Esta conclusão pode ter um efeito útil sobre as políticas de saúde, ao alertar sobre gastos com campanhas informativas sem sentido que subestimam a capacidade intelectual dessas garotas. Por outro lado, é óbvio para essas garotas e para todos do seu entorno que elas não engravidam por falta de informação. A hipótese de que elas engravidariam por falta de informação, que culmina com sua não confirmação pela pesquisa, é resultado apenas da postura ignorante e preconceituosa do pesquisador a respeito delas. Caso o pesquisador se informasse não apenas na bibliografia científica sobre o tema, mas também no conhecimento não-científico, talvez não desperdiçasse dinheiro público para descobrir aquilo que o público já sabe. Outro exemplo concreto do efeito da ignorância do pesquisador a respeito do saber não-científico sobre seu tema pode ser observado nas pesquisas pedagógicas e psicológicas sobre aprendizagem. Quando conduzidas por pedagogos ou psicólogos que nunca lecionaram na escola básica, essas pesquisas frequentemente “descobrem” aquilo que os professores (que não são cientistas, mas convivem cotidianamente com os alunos) já sabiam. Um pedagogo ou psicólogo que consulta apenas seus pares e ignora o saber socialmente acumulado sobre os sujeitos de sua pesquisa (que neste caso é bastante grande), convive com a possibilidade de concluir aquilo que já se sabe sobre o tema. Claro que é sempre possível argumentar que, nos exemplos citados, o sociólogo, psicólogo ou pedagogo sistematizou cientificamente um saber popular, o que justificaria o dinheiro gasto com a pesquisa e amenizaria o fato de ele “descobrir” aquilo que os leigos já sabiam. Também é possível realizar uma pesquisa para “dar voz aos excluídos” e apenas reproduzir o que eles já sabem sobre eles mesmos. As duas opções não passam de *fashionable nonsense* e de falta de responsabilidade para com a descoberta, ambos já discutidos aqui.

Sobre cultura histórica

No caso da História, qual seria o papel da responsabilização científica e como ela poderia articular-se aos conceitos específicos dessa disciplina? A tradição germânica já possui um conceito para definir o conjunto dos saberes históricos não-científicos, que é o conceito de cultura histórica. Este conceito define todos os “processamentos da História sem forma científica” que identificam “a forma como uma sociedade lida com seu passado e sua História” (Pandel 2006b: 74). Ela é uma forma específica de experimentar e interpretar o mundo, que descreve e analisa a orientação da prática de vida, a auto-compreensão e a

subjetividade dos seres humanos (Rüsen 1997: 38). Nem todas as sociedades possuíram uma cultura histórica: trata-se de um fenômeno da Modernidade, que pressupõe uma História compreendida de forma singular por um coletivo (Pandel 2006b: 75).

A cultura histórica é a “efetiva associação da consciência histórica na vida de uma sociedade” (Rüsen 1994: 5). A consciência histórica e a cultura histórica podem ser definidas sem contradição se forem entendidas, no sentido da “Sociologia do Conhecimento”, como “os dois lados de uma mesma moeda”. De um lado, a consciência histórica desenvolve-se como um “constructo individual”, “durante processos de internalização e de socialização”. De outro lado, a cultura histórica, enquanto “constructo coletivo”, “desenvolve-se no processo oposto de externalização e de objetivação” (Schönemann 2002: 79). A consciência histórica é um “modo de processamento psíquico do saber histórico”, que é formado sobre esse saber mas possui uma relativa autonomia em relação a ele. A consciência histórica não é o acúmulo de saber histórico, mas o “modo simbólico” de processar o contingente de informações reunido nesse saber para orientar-se na temporalidade do passado, presente e futuro. Um indivíduo pode ter consciência histórica mesmo sem ter consciência disso (Pandel 2006a).

É difícil definir consciência histórica com precisão, principalmente se levarmos em conta as diferenças entre as definições dos autores francófonos – *conscience historique* – e germanófonos – *Geschichtsbewußtsein*. Parte dessas diferenças se deve ao fato de a expressão “consciência histórica” reunir mais de um conceito. Um deles define a consciência da disciplina História. Nesse sentido, a consciência histórica é uma consciência disciplinar, uma representação sobre essa disciplina ou sobre a forma como ela organiza simbolicamente o mundo (Reuter 2003: 18-19). Nicole Tutiaux-Guillon e Marie-José Mousseau utilizam esse conceito de consciência histórica – *conscience historique* – ao descrevê-la como uma determinada representação sobre o passado – crer que existe “uma ligação entre passado e presente” ou que o “presente serve de referência para compreender o passado” – e sobre conceitos, acontecimentos ou sujeitos específicos desse passado – “a Idade Média, a Revolução Industrial, Hitler” (Tutiaux-Guillon, Mousseau 1998: 101-102). François Audigier acrescenta a esse conceito de consciência histórica que ela é um privilégio da Modernidade, que permite uma consciência da relatividade de todas as opiniões. Além disso, ela é a consciência de “ser precedido de maneira insuperável por um mundo que nos dá a possibilidade de ter um projeto, de pensar um futuro” (Audigier 1998: 127-128). Esse primeiro conceito de consciência histórica se aproxima do que Robert Martineau e Nicole Lautier denominam *pensée historienne*. Martineau define *pensée historienne* como um modo de pensar da cultura histórica – *culture historienne* –, um domínio específico do

pensamento que faz da História mais do que um campo da cultura (Martineau 1999: 116-118). Lautier define *pensée historienne* como uma ação crítica caracterizada pelas “operações” de periodização, controle da análise comparativa, controle do grau de generalização e distinção dos níveis de leitura e escritura – a imagem fixa, o filme, a caricatura, o mapa, as pinturas (Lautier 1997: 124-128).

Um segundo conceito expresso por “consciência histórica” define o entendimento da inserção social de um indivíduo ou de um grupo na história de sua sociedade. Esse conceito aproxima-se do que a bibliografia específica também chama de memória – *mémoire* –, de memória coletiva – *mémoire collective* – ou de identidade – *identité* (Laville 2003: 15). Henri Moniot define “identidade” como sinônimo de “consciência” e de “memória coletiva”. Segundo esse autor, a identidade se constitui das histórias contadas por um indivíduo ou por uma comunidade, histórias essas que são retocadas, corrigidas, reprimidas, desmentidas e analisadas pelos historiadores (Moniot 1993b: 77).

Um terceiro conceito expresso por “consciência histórica” representa a consciência da temporalidade histórica. Esse conceito define a capacidade humana de situar-se no tempo, não enquanto grandeza física, mas conforme ele foi historicamente concebido desde a Modernidade. Neste sentido ontogênico, a origem da consciência histórica estaria imersa no processo de aquisição da linguagem (Pandel 2006a: 70, Klose 1997: 51-53). Para falar, os indivíduos aprendem palavras que expressam o tempo – ontem, rápido, freqüentemente etc. – e, por meio delas, moldam um conceito de tempo próprio de sua cultura. Esse conceito de tempo não é “lógico”, mas “histórico”: é o tempo “socialmente produzido”, “das inovações técnicas, da dinâmica das organizações, da formação de normas” (Lepetit 1995: 273-274).

O quarto conceito incluso em “consciência histórica”, proposto por Jörn Rüsen, define essa consciência como “fundamento de todo conhecimento histórico”. Para Rüsen, todas as formas de conhecimento histórico, inclusive o criado pela ciência da história, são “um modo particular de um processo genérico e elementar do pensamento humano”. Isso permite a Rüsen definir a consciência histórica como “fundamento da ciência da história” e, segundo ele, fundamentar essa ciência num processo externo a qualquer “concepção particular da história, vinculada a tal ou qual cultura” (Rüsen 2001: 56).

Poderíamos ainda pensar num quinto conceito de consciência histórica que, de acordo com a definição hegeliana, desfizesse a sinédoque contida na palavra “história”, que confunde os acontecimentos – *res gestas* – e a narrativa sobre esses acontecimentos – *historiam rerum gestarum* (Hegel 1973: 65). Essa diferenciação poderia ser efetuada pelos conceitos de *Bewußtsein/Unbewußtsein* e de *Geschichtsbewußtsein/Historienbewußtsein*. Esses dois últimos conceitos seriam igualmente traduzidos como “consciência histórica” em lin-

guas que não possuem substantivos diferentes para a história enquanto acontecimento e para a História enquanto narrativa – como o português, o inglês e o francês. Na língua alemã atual, a história enquanto acontecimento é *Geschichte* e a História enquanto narrativa é *Historie*, daí a tentativa de expressar dessa forma os dois conceitos de consciência histórica propostos. A língua inglesa diferencia *history* de *story* e não diferencia acontecimento de narrativa, o que reforça essa indiferenciação do ponto de vista de um leigo, ao atribuir um caráter de ficção para a *story* e de suposta verdade para a *history*. Apesar de não possuírem substantivos diferentes para a história enquanto acontecimento e para a História enquanto narrativa, as línguas inglesa e francesa possuem respectivamente os adjetivos *historic* e *historique* – relativos a *res gestae* – e os adjetivos *historical* e *historienne* – relativos a *historia rerum gestarum* –, o que ameniza essa indiferenciação. A palavra *historienne* ainda consta dos dicionários franceses apenas como substantivo, mas ela já é utilizada como adjetivo há algumas décadas na bibliografia específica.

Em suma, a expressão “consciência histórica” pode definir o pensar segundo conceitos e métodos históricos – pelo desenvolvimento de uma representação da disciplina História e da forma de pensamento disciplinar que lhe é subjacente –, o entender-se parte de uma história, o situar-se no tempo, o fundamento do conhecimento histórico e talvez a consciência de que há uma diferença entre os acontecimentos e sua narrativa. Independentemente de qual ou quais dessas definições se utiliza, todas elas se expressam na cultura histórica. Há coerência na utilização de mais de um desses conceitos de consciência histórica, ou na utilização de vários como se fossem um só, desde que haja compatibilidade entre eles. Por exemplo, as três primeiras definições podem ser complementares e o mesmo ocorre com a terceira e quarta. Porém, a segunda e quarta definições são inconciliáveis.

Independentemente dos conceitos de cultura histórica e de consciência histórica utilizados, existe uma separação nítida entre ambos e o conceito de *Geschichtswissenschaft*, que representa o conhecimento histórico científico ou a História dos historiadores. No caso específico da História, o conceito de responsabilização científica proposto neste texto serve como elo entre a História científica e a História não-científica, representada pela cultura histórica e pela consciência histórica. A responsabilização científica em História tem a especificidade de não reunir leigos absolutamente alheios ao conteúdo dessa disciplina, diferentemente do que poderia ocorrer com outras disciplinas científicas. Todo leigo possui consciência histórica e está imerso na cultura histórica, pois tem acesso à História no cinema, no teatro, na TV, nas revistas, nos memoriais, nas comemorações públicas, nos livros didáticos, nas escolas etc. Ainda é importante lembrar que, da mesma forma que os leigos, os historiadores possuem consciência histórica e estão imersos na cultura histórica. Isso

reforça a importância da responsabilização científica para a História, já que leigos e cientistas precisam discutir publicamente, neste caso, não apenas por terem em comum o fato de serem cidadãos, mas também por terem em comum sua relação com a consciência histórica e com a cultura histórica.

A relação dos historiadores com a consciência histórica e a cultura histórica corrobora um fenômeno chamado por André Chervel de “efeito Wilamowitz”, em referência ao filólogo alemão Ulrich von Wilamowitz-Möllendorff, que sugeriu em 1889 a influência do saber leigo sobre o conhecimento erudito (Chervel 1998: 183-184, 234). O “efeito Wilamowitz” em História implica a influência da cultura histórica sobre a História científica. Ou seja, os historiadores influenciam a cultura histórica com suas pesquisas tanto quanto essas mesmas pesquisas são influenciadas pela cultura histórica. A criação de um processo de responsabilização científica dos historiadores explicitaria essa realidade que muitos deles ainda têm dificuldade para aceitar. Os historiadores não são os proprietários da História, que se expressa socialmente apesar deles e muitas vezes livre de sua influência. A responsabilização científica em História apresenta, além de todas as perspectivas descritas até aqui, a possibilidade de os historiadores reconhecerem o quanto são influenciados pela consciência histórica e pela cultura histórica e utilizarem essa informação para refinar os resultados de sua pesquisa. Responsabilizar cientificamente um historiador implica criar uma relação com os leigos para além do fornecimento de informações sobre os resultados da pesquisa. Um historiador sujeito à responsabilização científica compreende-se imerso na cultura histórica, reconhece a via de mão-dupla entre cultura histórica e História científica e faz uso dessa meta-consciência histórica em benefício da ampliação do rigor de seu trabalho.

Referências bibliográficas

- AUDIGIER, François (1998): “Les jeunes, la conscience historique et l’enseignement de l’histoire”, em: Tutiaux-Guillon, Nicole/Mousseau, Marie-José (eds.): *Les jeunes et l’histoire: identités, valeurs, conscience historique*. Paris: INRP, pp. 127-133.
- CAVILL, Sue/SOHAIL, M. (2007): “Increasing strategic accountability: a framework for international NGOs”, em: *Development in Practice*, vol. 17, 2, pp. 231-248.
- CHERVEL, André (1990): “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, em: *Teoria & Educação*, vol. 2, pp. 117-229.
- (1998): *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin.
- CLAIBOURN, Michele P./MARTIN, Paul S. (2007): “The Third Face of Social Capital: How Membership in Voluntary Associations Improves Policy Accountability”, em: *Political Research Quarterly*, vol. 60, 2, pp. 192-201.
- FOX, Jonathan (2007): “The uncertain relationship between transparency and accountability”, em: *Development in Practice*, vol. 17, 4-5, pp. 663-671.

- GRANT, Ruth/KEOHANE, Robert (2005): "Accountability and Abuses of Power in World Politics", em: *American Political Science Review*, vol. 99, 1, pp. 29-43.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich (1973): *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*. Frankfurt: Suhrkamp.
- KLOSE, Dagmar (1997): "Geschichtsbewußtsein – Ontogenese", em: Bergmann, Klaus *et alii* (eds.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze/Velber: Kallmeyer, pp. 51-56.
- LAUTIER, Nicole (1997): *Enseigner l'histoire au lycée*. Paris: Armand Colin.
- LAVILLE, Christian (2003): "Pour une éducation historique critique, qu'attendre du courant de la conscience historique?", em: Tutiaux-Guillon, Nicole/Nourrisson, Didier (eds.): *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne, pp. 13-25.
- LEPETIT, Bernard (1995): "Le présent de l'histoire", em: Lepetit, Bernard (eds.): *Les formes de l'expérience: une autre histoire sociale*. Paris: Albin Michel, pp. 273-298.
- MARTINEAU, Robert (1999): *L'histoire à l'école, matière à penser...* Paris: L'Harmattan.
- MONIOT, Henri (1993): *Didactique de l'Histoire*. Paris: Nathan.
- PANDEL, Hans-Jürgen (2006a): "Geschichtsbewusstsein", em: Mayer, Ulrich *et alii* (eds.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. Schwalbach: Wochenschau, pp. 69-70.
- PANDEL, Hans-Jürgen (2006b): "Geschichtskultur", em: Mayer, Ulrich *et alii* (eds.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. Schwalbach: Wochenschau, pp. 74-75.
- PAUL, Danette (2004): "Spreading Chaos: The Role of Popularizations in the Diffusion of Scientific Ideas", em: *Written Communication*, vol. 21, 1, pp. 32-68.
- REUTER, Yves (2003): "La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire", em: *La Lettre de la D.F.L.M.* Saint-Cloud: AIRDF, 1, 32, pp. 18-22.
- RÜSEN, Jörn (1994): "Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken", em: Fußmann, Klaus *et alii* (eds.): *Historische Faszination: Geschichtskultur heute*. Köln: Böhlau, pp. 3-26.
- (1997): "Geschichtskultur", em: Bergmann, Klaus *et alii* (eds.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze/Velber: Kallmeyer, pp. 38-41.
- (2001): *Razão Histórica: Teoria da História – os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UnB.
- RUBENSTEIN, Jennifer (2007): "Accountability in an Unequal World", em: *The Journal of Politics*, vol. 69, 3, pp. 616-632.
- SCHÖNEMANN, Bernd (2002): "Geschichtskultur als Forschungskonzept der Geschichtsdidaktik", em: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*. Schwalbach: Wochenschau, pp. 78-86.
- SOKAL, Alan D./BRICMONT, J. (1998): *Fashionable Nonsense: Postmodern Intellectuals' Abuse of Science*. New York: Picador.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole/MOUSSEAU Marie-José (1998): *Les jeunes et l'histoire: identités, valeurs, conscience historique*. Paris: INRP.

